Introdução

O presente trabalho concentra-se na importância do direito para o educador de infância. Para o educador de infância e não só, o direito à educação é o mais universal dos direitos. “É muito difícil encontrar uma constituição que não valorize a educação, a valorização pode muitas vezes não sair do papel. Na prática, existe uma falta de reconhecimento de que a criança seja um sujeito de direitos. Buscamos uma instância do Estado para coordenar melhor esse processo educacional. Isso partiu da necessidade de conscientização dos governos sobre a importância do direito à educação na primeira infância.

Importância do Direito para o Educador de Infância

Importância do direito para o educador de infância, inlústra-se da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância.

Problemática Do Estudo

Vivemos numa sociedade em constante mudança, sejam nos avanços tecnológicos, nos meios de informação e comunicação, nas relações com os outros. A sociedade actual exige um posicionamento e a busca de atitudes que respondam aos desafios do que se tem chamado a Sociedade do Conhecimento. Os modelos actuais de desenvolvimento implicam uma maior exigência sobre a qualificação dos indivíduos, base e motor de desenvolvimento, criando novas responsabilidades sobre os sistemas educativos.

O conhecimento constituiu-se, na principal vantagem competitiva das sociedades modernas, ou seja, o saber possui hoje um valor económico e social vital para o desenvolvimento de uma nação. Daí a importância da educação para o desenvolvimento harmonioso e integral de cada indivíduo, tendo em conta o contributo para o desenvolvimento equilibrado e sustentado da sociedade actual.

A complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais numa sociedade inovadora, exigem uma nova abordagem educativa que contemple novos quadros conceptuais, a construção de novos percursos formativos mais adequados a esta realidade.

A tomada de consciência de uma valorização da educação como preocupação fundamental da sociedade contemporânea a respeito do seu próprio futuro, leva a que a escola se prepare para uma nova organização, para que os educadores possam ser agentes de mudança.

No que respeita à Educação, o desafio da melhoria de qualificação dos indivíduos, exige um corpo docente cada vez mais qualificado, encontrando-se a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulados com a qualidade da certificação dos educadores e professores. Para o efeito identificaram-se perfis de competências para todos os educadores e professores, dando ênfase, ao trabalho colaborativo e à reflexão sobre as práticas, tendo em vista a melhoria da prática docente. Do mesmo modo, verificou-se a necessidade de formação que contribuísse para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros docentes, no sentido de contribuir para um melhor desempenho profissional, para dar resposta a uma mudança de paradigma, que pressupõe que os educadores sejam actores e dinamizadores de uma nova atitude perante a escola.

É no contexto desta problemática que se insere o presente estudo. Este tem como objecto de estudo três educadoras de infância e como finalidade conhecer o significado que estas educadoras atribuem às experiências que vão tendo ao longo da

sua vida profissional, mais concretamente aceder às suas concepções sobre a importância do seu papel como educadores e sobre a utilização de processos colaborativos e reflexivos no desenvolvimento profissional. Ser educador nos tempos que correm, implica que este se empenhe no desempenho de uma profissão muito exigente e que possua a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes que não se esgotam na formação inicial. As mudanças que se fazem sentir na sociedade actual, implicam um forte investimento na aprendizagem e crescimento do educador.

Espera-se que o educador reflicta a sua prática docente de modo a tornar-se um profissional reflexivo, investigador da sua prática, que saiba trabalhar com os seus colegas de modo que em conjunto melhorem a prática, com vista ao sucesso dos seus alunos.

Perante o exposto, é numa perspectiva de encontrar respostas para estes desafios que conduzi a investigação que a seguir apresento. O enquadramento teórico a que recorri centra-se numa revisão de literatura sobre os temas do desenvolvimento profissional, sobre a reflexão da acção na acção e sobre a acção, as práticas pedagógicas e reflexivas da supervisão, trabalho colaborativo e comunidades de prática.

Conceito de desenvolvimento profissional

Falar de desenvolvimento profissional é falar de conhecimentos sobre o ensino, das atitudes face ao acto educativo, do papel do professor e do aluno, das suas relações interpessoais, das competências envolvidas no processo pedagógico e do processo reflexivo sobre as práticas do professor. O conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente na formação dos professores dos diversos níveis de ensino.

A sua importância resulta das mudanças e complexidades da sociedade, que impõe à escola, enormes responsabilidades. Este conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores. Estes deixam de ser vistos como transmissores de informação, passando a ser considerados profissionais autónomos e responsáveis por exercerem múltiplas funções.

Day, considera o desenvolvimento profissional do professor, como um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) que lhe trazem benefício directo ou indirecto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos. O professor, individualmente ou com outras pessoas (colegas, educadores, investigadores), revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afectiva) essenciais a uma prática profissional de qualidade com os alunos, no contexto escolar.

Esta ideia é convergente com o pensamento de Gather Thurler (2002), para quem o trabalho docente se tornou numa actividade complexa e especializada, na qual os professores terão necessidade não só de rever as suas práticas, como de reinventar as suas relações profissionais com os colegas fomentando o trabalho em equipa, de introduzir novas metodologias de ensino, revelar capacidades e atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos. Para a autora, estes professores precisam de mobilizar competências, fazendo o que for preciso no sentido de construírem novas competências a curto e a médio prazo.

Nesta perspectiva, os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira.

O papel do professor na sociedade e a forma como a sociedade o vê, tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. De uma profissão valorizada, no início dos anos 60, caminhou-se para uma profissão cada vez mais complexa, com uma imagem socialmente desgastada e exercida numa escola e numa sociedade em constante mudança. Sob o efeito das tecnologias da informação e da comunicação, as bases tecno-pedagógicas do ensino começam a transformar-se, na medida em que estas modificam as formas da comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e aprendizagem. Como consequência, a própria organização do ensino e o trabalho docente também se transformam.

É exigido aos professores, um maior empenhamento na formação contínua, nas práticas organizacionais da escola, nos saberes e competências necessárias para a transformação das condições de acesso à profissão, assim como, dos percursos da carreira dos seus membros, e da sua identidade profissional.

No entender de Morgado (2005), aos professores passa a ser exigido aquilo a que este autor designa de novo profissionalismo. É pedido, que assumam um número cada vez maior de responsabilidades e que exerçam outras funções na escola. É necessário que estes profissionais se empenhem no desenvolvimento de capacidades individuais e colectivas, encarando os alunos como a principal razão de ser da sua profissão e da escola. Nesta perspectiva, e na opinião do autor, recai sobre o professor, uma maior exigência de qualidade e de empenho na promoção do sucesso educativo dos alunos, o que leva, ao mesmo tempo a "uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma ruptura decidida com determinadas rotinas instaladas…

Perante um contexto educativo tão complexo o docente deve, na perspectiva de Schön (1983,1987,2000), tornar-se num prático reflexivo, capaz de se adaptar a todas as situações de ensino pela análise das suas práticas, procurando através da reflexão, interrogar-se sobre o que faz e porque o faz. Atendendo à nova "missão" da escola, o docente deverá também saber desenvolver o trabalho em equipa, desenvolver práticas institucionais, participando na gestão do seu estabelecimento.

Na sociedade actual, espera-se, igualmente, que a escola seja inclusiva, e promova a tolerância e a coesão social, que responda eficazmente aos alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento; que utilize as novas tecnologias, e que mantenha actualizadas as áreas do conhecimento, assim como a avaliação dos alunos. Para que a escola possa assumir tais compromissos, necessita de professores empenhados e competentes. Com efeito, a construção crítica de modos de aprender, de pensar, de sentir e de actuar por parte dos alunos, exige que os professores tenham competências para os ajudar a questionar e problematizar. Este professor, que Morgado (2005), designa por professor da contemporaneidade, deixa de ser um "difusor de conhecimentos especializados", (p.69), para passar a ser "um dos principais parceiros de um saber colectivo, e facilitador de situações de aprendizagem, que permitam aos estudantes participar nessa construção", ou seja, o professor passará a ter também, um papel fundamental na construção e gestão do currículo.

Para que os professores possam assumir este papel são necessárias condições, que, no entender de Morgado (2005), se traduzem, entre outras, no empenhamento dos professores em estabelecer debates, obter consensos e desenvolver trabalho em equipa, e ainda a existência de um clima de abertura e de relacionamento entre os professores.

Hoje o ensino é cada vez mais uma actividade de equipa e uma actividade realizada numa parceria entre a escola e o seu ambiente".

A este respeito, Sacristán (1995, in Nóvoa, p.67) considera que a função dos professores se define " pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica". As mudanças educativas, no entender de Sacristán, não são repentinas. No seu entender, "a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento" (idem, p.77). A mudança implica pois, diversos caminhos, incluindo a área da formação. O autor alerta para

um programa direccionado para quatro grandes campos. São eles designadamente:

- O professor e a mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
- O professor como participante activo no desenvolvimento curricular, ao invés de ser um executor de normas superiores;
- O professor participando e alterando as condições da escola;
- O professor participando na mudança do contexto extra-escolar.

Ao nível das orientações em políticas de educação e de formação comunitárias, encontramos estudos e relatórios internacionais que têm centrado a sua investigação na importância do papel dos professores nas aprendizagens dos

alunos. A OCDE, entre os anos 2002 e 2004, realizou um estudo nos vinte e cinco países da União Europeia, onde é bem visível a preocupação que estes países mostram pelo futuro dos professores e o impacto das diferentes opções políticas no desenvolvimento profissional destes profissionais. Estes estudos apresentam dados indicativos da preocupação dos diferentes países com a qualidade do ensino e melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com os mesmos, a escola deverá transformar-se numa " Comunidade de pessoas que aprendem" (OCDE, 2005 p.19), na qual o papel do professor deverá ser: respeito pelo aluno como pessoa, respeito pela turma, respeito pela escola e respeito pelos pares e por toda a comunidade.

Neste sentido as orientações de política comunitária nos países da União Europeia (2005) dão prioridade aos seguintes aspectos:

- Qualificação dos professores;
- Desenvolvimento de perfis de desempenho da profissão docente para ajustar o desenvolvimento e a eficiência dos professores às necessidades escolares;
- Desenvolvimento profissional do professor como um processo contínuo;
- Flexibilização da formação dos professores;
- Transformação do ensino numa profissão rica em conhecimento;
- Responsabilização da escola pela gestão dos professores.

Com este tipo de preocupações, a OCDE realizou em 2009 um inquérito internacional sobre ensino e aprendizagem Teaching and Learning Internacional Survey, (TALIS). Este estudo tentou determinar até que ponto, factores como aspectos do desenvolvimento profissional, ou práticas de ensino diferentes, estão associados com a auto-eficácia e o clima disciplinar na sala de aula. Os resultados vieram deixar claro os seguintes aspectos:

- A participação dos professores em acções de desenvolvimento profissional está directamente associada ao seu domínio de um maior leque de métodos para usar na sala de aula;
- Factores como o clima positivo na escola, as crenças dos professores, a cooperação entre professores e a satisfação profissional dos professores, influenciam o desenvolvimento profissional e a adopção de técnicas de ensino diferentes;
- Os professores que recebem feedback relativamente ao seu trabalho, confiam mais na sua capacidade de dar resposta aos desafios do ensino;
- Os professores que empregam práticas orientadas para os alunos têm mais probabilidades de ser aqueles que adoptam uma perspectiva "construtivista" do ensino;
- Os professores que estão mais envolvidos em formas de colaboração, como o ensino em equipa, apresentam mais probabilidades de se sentirem mais eficientes.

Não nos podemos alhear destes estudos e dos seus resultados que, numa perspectiva de auto-aprendizagem, devem ser considerados elementos que nos podem ajudar a intervir melhor, tendo em vista a melhoria das nossas práticas e o sucesso dos nossos alunos.

A prática profissional continua a ser uma componente essencial no processo do desenvolvimento profissional e formativo do professor. Assim, considerando que a supervisão pedagógica visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, debruçar-me-ei a seguir, sobre alguns aspectos que considero importantes na área da supervisão.

Supervisão Pedagógica.

No contexto actual o professor deverá estar em constante processo de crescimento e de aprendizagem, com uma estrutura que lhe permita partilhar e construir saberes comuns, que se sinta livre e responsável capaz de escolher o melhor percurso para os seus alunos, partilhando de uma forma responsável e inovadora. A supervisão pedagógica constitui, assim, uma estratégia para auxiliar o professor nestas mudanças tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da acção. Pretende-se conseguir a formação dos alunos, a revitalização da escola e da educação.

O direito à educação e cuidados na primeira infância: enquadramento conceptual

O direito à educação, reconhecido universalmente em instrumentos internacionais de direitos humanos, inclui o direito à educação na primeira infância.

Estes instrumentos internacionais de direitos humanos partilham pelo menos dois elementos comuns: primeiro, o reconhecimento, implícito ou explícito, que a aprendizagem começa com o nascimento; segundo, uma perspectiva integrada da educação e dos cuidados das crianças.

Claramente, a distinção entre educação e cuidados é meramente formal, uma vez que o processo cognitivo não separa a aprendizagem das interacções sociais nas quais a aprendizagem ocorre. Esta interacção aponta para um compromisso mais firme que Peter Moss, um perito sobre a provisão de serviços na primeira infância, chama de "ética dos cuidados". Esta é baseada na responsabilidade que temos para com os outros o que, no caso da educação, deveria estar presente em todas as etapas e níveis de aprendizagem.

Segundo Moss, a prática educativa inclui a atenção ou cuidado não como uma questão separada ou elemento adicional, mas sim como uma característica da educação, ou seja, que existe uma ética do cuidado na educação. Assim, não devemos pensar em cuidados e educação, mas sim cuidados na educação. A simbiose entre a educação e cuidados é constante, e deve-se à interligação de factores como a saúde, nutrição,

higiene e desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional, os quais sustentam a sobrevivência, crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças desde o nascimento até ao ensino básico em contextos formais, informais e não-formais O Comité dos Direitos da Criança da ONU (CDC)

definiu a primeira infância como o período compreen-dido desde o nascimento aos oito anos de idade. Os cuidados e educação destas crianças incluem a aprendizagem dentro e fora de casa, assim como serviços institucionais e comunitários integrados.

O desenvolvimento e cuidados na primeira infância – cujos provedores são muito variados, desde institu -ições públicas, organizações não governamentais, entidades privadas, comunidades ou famílias - consti -tuem um contínuo de dispositivos interligados nos quais participam diversos actores. Família, amigos e vizinhos estão envolvidos, juntamente com creches, amas, jardins-de-infância e programas pré-escolares.

Certos programas são geridos a partir de centros, outras classes e programas a partir de escolas, e outros programas são destinados aos pais e mães.

De acordo com a Classificação Internacional Norma-lizada da Educação (ISCED na sua sigla em Inglês), a educação na primeira infância é classificada como “nível 0” e, tipicamente, adopta uma abordagem holística para apoiar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças, apresentando-lhes alguma forma de aprendizagem estruturada fora do contexto familiar. O nível 0 do ISCED refere-se aos programas da primeira infância que têm uma componente educacional clara, que procuram desenvolver as capacidades sociais e emocionais necessárias para a participação da criança na escola e na sociedade.

Além disto, também procuram desenvolver certas capacidades académicas iniciais a fim de preparar as crianças para o ensino básico.

Esta classificação requer modificações, uma vez que está centrada na ideia de preparar a criança para o seu ingresso na escola e por isso não reflecte as suas necessidades educativas específicas desde o nasci -mento. Além disso, a sua restrição à aprendizagem estruturada fora da família não reflecte de forma apropriada o facto de que a aprendizagem começa no nascimento, e que a provisão de serviços institucionais

fora do contexto familiar é insuficiente para garantir o direito à educação na primeira infância. O envolvimento da família é fundamental para garantir este direito. Devido a múltiplos factores (incluindo o desenvolvi-mento limitado de leis relevantes, a persistência de atitudes patriarcais e centradas nos adultos, a influência de instituições financeiras internacionais na definição das políticas para a educação, a subordinação das políticas da educação às necessidades do mercado, e a falta de vontade política por parte dos governos) a perspectiva da educação na primeira infância como direito humano tem

sido amplamente suplantada por uma visão economicista e utilitária da educação, sustentada na ideia de criar "capital humano".

Frequentemente, esta visão leva à opinião de que o desenvolvimento (seja humano, social ou cultural) é possível sem o reconhecimento ou exercício de direitos.

O conceito de Educação e cuidados na primeira infância como forma de construir capital humano baseia-se na ideia de que a primeira infância fornece uma oportu - nidade para investir na força de trabalho, encorajando a acumulação de capital (humano) e capacidades sociais para o futuro. Segundo este conceito, a importância da educação e cuidados na primeira infância reduz-se à ideia de que "o investimento de qualidade na educação e cuidados na primeira infância (…) beneficiam os que contribuem para ela e melhora a economia.

Esta visão redutora minimiza o papel dos principais actores – as crianças – e impede-as de exercerem uma participação activa, ao valorizar o seu futuro e não no seu presente, alimentando assim grandes assimetrias estruturais, as quais geralmente estão na origem da exclusão e discriminação. Além disso, reduz a riqueza cultural e a diversidade intrínseca aos processos pedagógicos a simples mecanismos de acumulação.

Os direitos humanos das crianças são indivisíveis, de modo que não é aceitável adiar a aplicação dos seus direitos sob o pretexto de realizar outros direitos. A indivisibilidade é não só uma característica essencial dos direitos humanos, mas também um pré-requisito para a sua implementação efectiva e para os processos de desenvolvimento sustentável.

A desconexão entre o objectivo da Educação e o que ocorre realmente na Educação cria sérias desigu-aldades, e promove uma falsa ideia de que o desen - volvimento económico é o principal objectivo da edu -cação, que neste contexto é considerada geralmente como uma despesa e não um direito humano.

Dentro de uma visão redutora que relaciona a edu-cação com o capital humano, há tentativas de medir o impacto e futuros benefícios dos programas de desenvolvimento na primeira infância sem considerar o impacto que a educação tem em áreas importantes, incluindo capacidades éticas e estéticas, de partici -pação, de desfrutar a vida comunitária, a identidade cultural e a valorização de outras culturas, da tolerância, igualdade, respeito e bem-estar ambiental.

No entanto, o conceito de educação e cuidados na primeira infância, quando baseado na perspectiva de direitos humanos, não só tem a possibilidade de preparar as pessoas para as suas vidas futuras e para construírem melhores condições económicas, como ainda é capaz de promover a paz dentro das comuni -dades e das nações, de promover a igualdade, estimular a mobilidade social e superar a pobreza.

Conclusões

As seguintes conclusões têm como objectivo descrever os pontos gerais que podem inspirar uma mudança positiva.

- Os Estados devem criar ou fortalecer as redes públicas para a promoção efectiva de cuidados da importância do direito para o educador na primeira infância, tanto para as crianças como suas famílias, reconhecendo que o bem-estar das famílias e o bem-estar das crianças estão inextrincavel- mente ligados devido ao papel central da família enquanto primeira prestadora de cuidados.

- Todos os Estados, enquanto garante de direitos, devem criar políticas públicas e linhas directivas de implementação específicas para a primeira infância.

- As políticas nacionais devem centrar-se também na redução da pobreza infantil. Para este fim, as famílias com baixos rendimentos devem poder contar com a possibilidade de receber apoio monetário, acesso à saúde e educação.

- É absolutamente importante que os planos para a educação e cuidados na primeira infância sejam concretizados. Isto requer a adopção de indicadores para medir as mudanças que ocorrem na população-alvo. Convém definir estes indicadores no quadro de um sistema de monitorização e avaliação que não mede apenas o impacto, mas também pode encorajar a participação da comunidade através da transparência e prestação de contas. As coligações da sociedade civil têm o papel de observadoras e devem ser apoiadas pelos doadores.

Os sistemas utilizados para registo da informação devem desenvolver estratégias para incluir dados que indicam o risco de discriminação no acesso à educação com base, por exemplo, no género, etnia, deficiência, etc. Os dados actualmente recolhidos não permitem a desagregação desta forma, o que pode impedir a acção governamental e também esconder a verdadeira situação das populações em risco.

- Para que os planos e programas adoptados sejam um reflexo não de uma visão idealizada da infância, mas das diversas realidades com que as crianças se confrontam, é necessário desenvolver estudos que explorem as diferentes visões do mundo e, simultaneamente, estimular o debate para encorajar a participação no desenvolvimento de políticas capazes de abordar questões estruturais urgentes.

- A diversidade e a interculturalidade são dois elementos fundamentais nos processos educativos e não devem ser negligenciados na sala de aula. A formação de professores deve equipar os docentes para criar e fortalecer o respeito pela diversidade e por outras identidades diferentes.

- O direito à educação e cuidados na primeira infância não deve estar ligado exclusivamente a um melhor desenvolvimento económico ou à teoria do capital humano ou qualquer outra abordagem que possa levar à mercantilização do direito humano à educação.

Bibliografia

Amnistia Internacional. Historia de la infância [A História da Infância] http://www.amnistiacatalunya.org/edu/

es/historia/h-atencion.html Arteaga, A. 2005. Ser wawa [Ser criança]. Tese de licen-ciatura em Psicologia. Universidade Católica Boliviana

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C., (2008). Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores. Mangualde-Edições Pedago

ALARCÃO, I. & TAVARES, J., (2003). Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. (2ª ed. rev. e desenvolvida).

Coimbra: Almedina

Sites:

www.google.com

www.wikipedia.com